

Brügelmann, Hans

Schichtabhängige Benachteiligungen beim Bildungserfolg. Die kumulativen Folgen des Matthäus-Prinzips

Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes 93 (2009) 107, S. 7-9



Quellenangabe/ Reference:

Brügelmann, Hans: Schichtabhängige Benachteiligungen beim Bildungserfolg. Die kumulativen Folgen des Matthäus-Prinzips - In: *Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes* 93 (2009) 107, S. 7-9 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-180758 - DOI: 10.25656/01:18075

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-180758>

<https://doi.org/10.25656/01:18075>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Hans Brügelmann

»In der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sind Unterricht und Schulleben einflussreiche Kräfte, die zu mobilisieren sich in jedem einzelnen Fall lohnt«

**Schichtabhängige Benachteiligungen beim Bildungserfolg:
Die kumulativen Folgen des Matthäus-Prinzips**

PISA und IGLU haben nicht nur wegen ihrer international vergleichenden Ranglisten viel öffentliche Aufmerksamkeit gefunden. Einer der bedrückendsten Befunde ist die starke Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft. Der Befund ist aber nicht neu, hatte doch schon die LAU-Studie gezeigt¹, dass GrundschülerInnen je nach Elternhaus bei vergleichbaren Fachleistungen sehr unterschiedliche Chancen haben, ein Gymnasium zu besuchen.

Der Vorwurf liegt auf der Hand: Die Schule benachteilige Kinder aus bildungsfernen Milieus. Auch diese Kritik ist nicht neu, wie etwa die inzwischen 45 Jahre alte Kampfschrift »Bildung ist Bürgerrecht« des kürzlich verstorbenen Soziologen Ralf Dahrendorf belegt. Eine Forderung des ersten Bundesgrundschulkongresses 1969 war infolgedessen »Ausgleichende Erziehung in der Grundschule«. Doch ist dies überhaupt leistbar – und liegt die Schuld, zumindest die Ursache ungleicher Bildungschancen wirklich in der Schule?

Es gibt eine Reihe von Studien zur Leistungsentwicklung von Kindern, die über die Schulzeit hinweg einen Schereffekt beobachtet haben: Wer bereits gute Voraussetzungen in den Lernbereichen Sprache und Mathematik in die Schule mitbringt, profitiert mehr vom Unterricht (sog. *Matthäus-Effekt*: »Wer hat, dem wird gegeben«). Vor allem aber: Selbst bei gleichen Lernvoraussetzungen in einer bestimmten Dimension entwickeln sich Fachleistungen von Kindern aus der mittleren und oberen Sozialschicht besser als die ihrer AltersgenossInnen aus schulfernen Milieus.

Daraus resultiert der Vorwurf an die Schule, sie vergrößere die sozialen Benachteiligungen sogar – statt sie zu kompensieren. Dagegen sprechen zahlreiche Untersuchungen in den USA zum sog. »Ferieneffekt«. So fanden Alexander und Entwistle in ihrer Längsschnittstudie, dass SchülerInnen mit

niedrigem sozio-ökonomischem Status (SÖS) schon am Schulanfang deutlich hinter ihren KlassenkameradInnen mit hohem SÖS zurück lagen, dass sich die Leistungsschere über die Schuljahre hinweg jedoch bis zum Dreifachen der anfänglichen Differenz weiter öffnete. Benachteiligt Schule also unterprivilegierte Kinder zusätzlich? Um diese Frage genauer zu beantworten, untersuchten die Forscher in einem zweiten Schritt die Fortschritte während der Schulzeit und während der langen Sommerferien. Ergebnis: In der Schulzeit machten beide Gruppen in etwa vergleichbare Fortschritte! Während der Ferien allerdings zeigte die Gruppe mit hohem SÖS immer noch einen deutlichen, wenn auch nur noch halb so großen Lernzuwachs wie während der Schulzeit – die Gruppe mit niedrigem SÖS dagegen stagnierte oder fiel sogar leicht unter den Stand am Ende des letzten Schuljahres zurück:

Auch in deutschen Studien zeigten sich Effekte der Schulferien auf die Leistungsentwicklung, doch sind bisher keine schichtspezifischen Unterschiede nachweisbar. Möglicherweise liegt das daran, dass die Sommerferien hierzulande deutlich kürzer sind als in den USA.

Damit ist die Schule nicht aus ihrer Verantwortung entlassen. Aber es wird deutlich, wie komplex das Zusammenspiel verschiedener Faktoren ist, die die Leistungsentwicklung von Kindern beeinflussen. Schlüsselt man deren Lernbiografien idealtypisch auf, lässt sich eine kumulative Benachteiligung für diejenigen nachweisen, die aus Familien mit wenig ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital kommen. Das Bildungskapital der Privilegierten dagegen wächst – wie in der Finanzwelt – schon durch die von selbst anfallenden »Zinsen«, also auch ohne zusätzliche Investition.

Die folgende **Entwicklungstreppe** macht das kurz Skizzierte anschaulicher:



Prof. Dr. Hans Brügelmann
Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität Siegen.
Im Grundschulverband Fachreferent für Qualitätsentwicklung

► Schon genetisch ist die Wahrscheinlichkeit einer biologischen Anlage, die in unserer Gesellschaft Erfolg verspricht, je nach sozialer Herkunft unterschiedlich groß, so dass bereits mit der Zeugung die anlagebedingten Potenziale variieren.

So ist der durchschnittliche IQ in den oberen Sozialschichten höher, Männer und Frauen heiraten eher innerhalb ihrer Schicht – und Unterschiede im IQ sind zu einem gewichtigen Teil genetisch bedingt.

►► Aber selbst bei gleicher genetischer Ausstattung erfahren Kinder während der Schwangerschaft je nach sozialer Herkunft in verschiedenem Maße anregende bzw. störende Einflüsse, so dass sie selbst bei gleicher genetischer Ausstattung auf einem unterschiedlichen Entwicklungsstand bzw. mit verschieden hoher Risikobelastung zur Welt kommen.

Die Unterschiede beginnen bei der Ernährung und gesundheitlichen Versorgung der Mutter, und sie reichen bis zum Alltagsstress bzw. der Entlastung, die die Mutter erfährt. Insofern sind die kognitiven Grundfähigkeiten von Kindern bereits bei der Geburt ungleich verteilt – auch in Abhängigkeit von der sozialen Schicht, aus der die Eltern kommen.

►►► Auch wenn Kinder bei der Geburt auf gleichem Entwicklungsstand sind, erleben sie je nach sozialer Herkunft unterschiedliche Herausforderungen und Hilfen in der Kleinkind- und Vorschulzeit, so dass sie mit unterschiedlichen Kenntnissen, Fähig-

keiten und Einstellungen in die Schule kommen.

Das Interesse und die Möglichkeiten der Eltern, ihren Kindern schulrelevante Erfahrungen zu ermöglichen, sind je nach Schicht nicht gleich verteilt, wie verschiedene Studien zu Kinderarmut in bedrückender Weise gezeigt haben. Kinder mit höherem SÖS besuchen z. B. häufiger Kindertagesstätten als andere. Wie viel Einfluss die familiäre Umwelt selbst nicht nur auf die sozio-emotionale, sondern auch auf die kognitive Entwicklung von Kindern hat, haben Adoptionsstudien gezeigt. So weist z. B. die französische Forschergruppe um Duyme nach, dass sich sogar der relativ träge IQ je nach SÖS der neuen Eltern um durchschnittlich mehr als 10 Punkte verändert.

▶▶▶▶▶ Selbst bei gleichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen am Schulanfang und bei gleichem Lernangebot in der Grundschule erhalten Kinder je nach sozialer Herkunft unterschiedliche Anregungen und Unterstützung, so dass sie am Ende der vierten Klasse über unterschiedliches Wissen und Können verfügen.

Die schulische »Lernökologie«, d. h. die soziale Zusammensetzung der Klassen, variiert – schon in Abhängigkeit vom Einschulungsgebiet – erheblich. Zudem erhalten Kinder wie schon in der Vorschulzeit zu Hause unterschiedliche Hilfen.

▶▶▶▶▶ Bei gleichem Wissen und Können am Ende der Grundschule bekommen Kinder je nach sozialer Herkunft im Durchschnitt von den LehrerInnen unterschiedliche Empfehlungen für die weiterführenden Schulen, so dass sie es entsprechend leichter oder schwerer haben, auf eine höhere weiterführende Schule zu kommen.

Ob bewusst oder unbewusst: Im Durchschnitt legen LehrerInnen bei Kindern aus der sozialen Unterschicht strengere Maßstäbe an – vielleicht auch im Wissen um die Notwendigkeit häuslicher Unterstützung in schwierigen Schulsituationen (vgl. etwa die gewachsene Nutzung von Nachhilfeangeboten nach der Einführung von G8).

▶▶▶▶▶ Bei gleicher Lehrer-Empfehlung für die weiterführende Schule

entscheiden sich Eltern aus den unteren Sozialschichten eher dafür, eine niedrige Empfehlung zu akzeptieren oder von einer höheren nach unten abzuweichen, während z. B. akademische Eltern sich nachdrücklich dafür einsetzen, dass ihre Kinder auf das Gymnasium kommen, so dass sich Kinder – selbst bei gleichen Fachleistungen – je nach sozialer Herkunft unterschiedlich auf die weiterführenden Schulen verteilen.

Auch diese unterschiedlichen Abweichungen von den Lehrerempfehlungen sind oft rational begründet – so lange die zu erwartenden Bedingungen auf der Sekundarstufe sind, wie sie sind.

▶▶▶▶▶▶▶▶▶▶ Bei gleichem Wissen und Können zu Beginn der Sekundarstufe entwickeln sich Kinder – wie u. a. PISA gezeigt hat – im Durchschnitt besser auf dem Gymnasium als auf der Realschule, dort besser als auf der Hauptschule, und da wiederum besser als in der Förderschule, so dass sie am Ende der Sekundarstufe über unterschiedliches Wissen und Können verfügen.

Erneut wirkt sich die Lernökologie differenzierend aus, da sich je nach Schulniveau Anforderungen, aber auch Modelle und Lernklima beträchtlich unterscheiden können.

▶▶▶▶▶▶▶▶▶▶ Am Ende der Sekundarstufe wiederholen sich bei der Wahl von Ausbildungsgängen die (Selbst-) Selektionsprozesse vom Ende der Grundschulzeit in den Bewertungen durch die LehrerInnen und in der Nutzung von Berechtigungen durch die SchülerInnen.

Im Berufsleben schließlich erweisen sich bei gleicher Qualifikation erneut die soziale Herkunft und (individuell) der durch sie vermittelte Habitus sowie (strukturell) die durch sie verfügbaren sozialen Beziehungen und materiellen Ressourcen als förderliche bzw. hinderliche Bedingungen für den Zugang zu höheren Positionen, wie vor allem die Mannheimer Elite-Studien gezeigt haben.

Selbst wenn man bei jedem Vergleichsschritt die fachbezogenen Voraussetzungen (statistisch) wieder vergleichbar »rechnen« würde – was aber bedeutet, dass die Gruppe der sozial benachteiligten Kinder jedes Mal kleiner wird –, differenzieren sich die Leistungen je nach sozialer Herkunft erneut.

Im wirklichen Leben wird die Uhr nicht auf jeder Stufe erneut auf Null gestellt. Das aber heißt: Die Schere öffnet sich immer weiter – oder das einzelne Kind und diejenigen, die für es sorgen, müssen auf jeder Stufe zusätzliche Anstrengungen unternehmen, um die benachteiligenden Kräfte zu kompensieren. Vor dem Hintergrund dieser kumulativen Belastungen überrascht, dass sich die sozialen Benachteiligungen nicht noch stärker auswirken: Viele Kinder schaffen es trotzdem.

Denn so dramatisch die referierten Daten aus soziologischer Sicht, d. h. bezogen auf die verschiedenen SÖS-Gruppen, sind: die individuelle Entwicklung determinieren die genannten Bedingungen nicht. In dieser Perspektive gibt es auch ermutigende Befunde aus der Forschung.

Die sog. ResilienzforscherInnen – wie Emmy Werner mit ihrer berühmten Längsschnittstudie aus Kauai – konnten belegen, dass selbst stark belastete Kinder nicht passive Opfer der Umwelt sind, sondern dass sie selbst eine bedeutsame Rolle bei der eigenen Entwicklung spielen, so dass die Mehrheit selbst unter schwierigen Bedingungen zurechtkommt. Eine wichtige Voraussetzung ist aber, dass ein Kind eine Bezugsperson findet, an der es sich orientieren kann und bei der es Unterstützung findet, d. h. von der es gemocht, gefordert und gefördert wird.

Studien zur kompensatorischen Förderung zeigen besonders für den Vorschul- und Grundschulbereich, dass Interventionen sich lohnen: SchülerInnen, die einen Kindergarten besucht hatten, haben mit 15 Jahren im Durchschnitt einen Leistungsvorsprung von mehreren Monaten vor denen ohne Kindergarten-erfahrung; und ein guter Kindergarten bedeutet einen Vorteil von einem ganzen Jahr gegenüber einem schlechten Kindergarten. Gut heißt: früh, längerfristig, intensiv, vernetzt – und vor allem pädagogisch fundiert. Solche kompensatorischen Programme zeigen Wirkung bis ins Erwachsenenalter. US-Studien belegen auch, dass kleine Klassen am Schulanfang für benachteiligte Kinder positive Wirkungen bis zum Schulabschluss haben.

Die zentrale Botschaft also: Kinder aus unteren sozialen Schichten müssen oftmals mehrfache Handicaps ausgleichen, und diese Benachteiligungen kann Schule allein nicht kompensieren. Aber in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sind Unterricht und

Schulleben einflussreiche Kräfte, die zu mobilisieren sich in jedem einzelnen Fall lohnt.

Anmerkung

1 Um der besseren Lesbarkeit willen verzichte ich auf genaue bibliographische

Nachweise der Quellen. Sie finden sich in meinem Buch »Schule verstehen und gestalten« (Libelle: Lengwil 2005), in dessen Kap. 13, 20–22, 38 die hier vorgetragenen Thesen differenzierter begründet sind (einschließlich der Aktualisierungen 2006–2009, die kostenlos unter www.agprim.uni-siegen.de/schule-verstehen heruntergeladen werden können)